

Culture des humbles et culture de l'écrit. De quelle(s) intermédiation(s) culturelle(s) les maîtres d'école villageois du siècle des Lumières furent-ils les agents ?

Côme Simien



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lrf/4161>

DOI : 10.4000/lrf.4161

ISSN : 2105-2557

Éditeur

IHMC - Institut d'histoire moderne et contemporaine (UMR 8066)

Référence électronique

Côme Simien, « Culture des humbles et culture de l'écrit. De quelle(s) intermédiation(s) culturelle(s) les maîtres d'école villageois du siècle des Lumières furent-ils les agents ? », *La Révolution française* [En ligne], 18 | 2020, mis en ligne le 06 juillet 2020, consulté le 09 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lrf/4161> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lrf.4161>

Ce document a été généré automatiquement le 9 juillet 2020.

© La Révolution française

Culture des humbles et culture de l'écrit. De quelle(s) intermédiation(s) culturelle(s) les maîtres d'école villageois du siècle des Lumières furent-ils les agents ?

Côme Simien

- ¹ En octobre 2018, l'émission *La Fabrique de l'Histoire*, sur France Culture, rendait hommage à Michel Vovelle, disparu quelques jours plus tôt, en rediffusant un extrait radiophonique datant de 2004¹. Michel Vovelle devait y présenter un ouvrage dont la lecture l'avait marqué. Il y parlait du livre que Robert Mandrou avait consacré à la Bibliothèque Bleue de Troyes et rappelait combien, en particulier, l'avait saisi la démarche consistant à questionner une source non-officielle pour accéder à la culture de ceux qui ne pouvaient se permettre d'expression personnelle². C'était le début des grandes recherches sur la « culture populaire », qui marqueront les années 1960-1970³. Aussi court soit-il, cet extrait radiophonique disait beaucoup des préoccupations de l'historien que fut Michel Vovelle. Cette curiosité et cet esprit pionnier, d'abord, qui le conduisirent à chercher sans cesse, lui aussi, de nouveaux matériaux documentaires comme autant de fenêtres nouvelles depuis lesquelles scruter les profondeurs du passé⁴. L'intérêt pour le travail de Robert Mandrou ne se limitait cependant pas à ses trouvailles documentaires. Mis bout à bout avec les autres livres dont Michel Vovelle confessait l'influence (*La Grande Peur* de Georges Lefebvre, *Pénitents et francs-maçons* de Maurice Agulhon, *Le fromage et les vers* de Carlo Ginzburg), c'est tout son attrait pour l'univers des humbles, ceux qu'il nomma avec bonheur les « *minores* », qu'il admettait et qu'il plaçait ainsi, au soir de sa carrière, au centre de son œuvre⁵.
- ² Cet extrait radiophonique s'achevait pourtant sur une nuance. Si Michel Vovelle reconnaissait à Robert Mandrou le mérite d'avoir défriché un territoire nouveau pour l'historien, il rappelait aussi combien la dialectique peuple-élite, culture d'en haut

contre culture d'en bas, lui était apparue par la suite, avec d'autres, par trop rigide et appauvrissante, voire même stérile, figeant chaque groupe dans un univers clos sur lui-même, réduisant leur rapport aux couples résistances-oppressions, conflits-impositions forcées. Dans les sources du XVIII^e siècle, il avait cru déceler tout au contraire des formes originales d'assimilation et de contamination des mentalités populaires par des éléments issus de la culture des élites. Cela suggérait l'existence de passages entre le haut et le bas de l'édifice social et Michel Vovelle, en historien des nuances, celles qui seules peuvent rendre compte de la complexité du monde social, en historien soucieux, aussi, d'une vision dynamique du passé, de rappeler alors, au micro de France Culture, la notion d'« intermédiaires culturels » qu'il avait proposée pour saisir ces circulations entre les cultures des différentes classes de la société.

- 3 À son tour discutée par la suite⁶, la notion d'« intermédiaire culturel » avait donné lieu à un grand colloque à Aix-en-Provence, en juin 1978⁷. Son introduction fut l'occasion pour Michel Vovelle de préciser ses idées et ses attentes autour de cette notion nouvelle⁸. Refusant une vision univoque de ce personnage d'entre-deux, qu'il qualifiait avec humour d'« agent de la circulation » placé au carrefour des univers des dominants et des dominés, il admettait l'existence de plusieurs modèles et visages contradictoires de l'intermédiation. Au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, c'est la figure de l'intermédiaire « d'ancien style » qui aurait dominé, assurant la diffusion verticale d'un savoir ou d'idéologies qu'il avait pour charge de répandre du haut vers le bas de l'édifice social. Ceux-là, ajoutait Michel Vovelle, furent des « intermédiaires par fonction », courroies de transmission de la culture voulue *par les élites pour le peuple*, dans un processus recherchant moins la perméabilité et les interactions entre des représentations du monde dissemblables qu'une forme asymétrique d'acculturation⁹. De cette figure de l'intermédiaire « d'ancien style » Michel Vovelle dressait la liste non exhaustive : curé, notaire, gens de justice, médecin, mais aussi chirurgien-barbier, cabaretier, colporteur... et maître d'école. Là, Michel Vovelle exprimait un regret : la figure de l'enseignant, à la différence des autres, ne fut pas abordée par les intervenants du colloque. Il en faisait même, à vrai dire, *le grand absent* de cette manifestation scientifique. Qu'il nous soit donc permis, ici, de contribuer à combler cette lacune, en proposant quelques réflexions sur le rôle que jouèrent, ou ne jouèrent pas, les enseignants de village dans la transmission des idées nouvelles au temps des Lumières. Ce faisant, nous rejoindrons un travail esquissé par Michel Vovelle lui-même, trois ans avant le colloque d'Aix, dans un article majeur sur la diffusion de la culture écrite en Provence au XVIII^e siècle, dans lequel il tentait de prendre la mesure du rôle des structures scolaires dans l'alphabétisation progressive de la société provençale¹⁰.
- 4 Dans cette étude, Michel Vovelle remarquait l'existence de trois grandes phases d'alphabétisation des Provençaux entre le règne de Louis XIV et les lendemains de l'Empire. La première concernait la fin du XVII^e siècle et les toutes premières années du XVIII^e. Elle était caractérisée par une croissance sensible de l'alphabétisation. La seconde, s'étirant globalement sur la première moitié du XVIII^e siècle, correspondait à une phase de stagnation dans la diffusion de la culture écrite. Enfin, les années 1760-1770 ouvraient une ultime étape, celle d'une accélération très nette de l'alphabétisation de la Provence, qui ne devait plus connaître de ralentissement par la suite. Chacune de ces trois étapes trouvait, sous la plume de Michel Vovelle, un élément d'explication. À la fin du XVII^e siècle, la force motrice du progrès de l'instruction provençale était incontestablement l'Église. Le ralentissement de la première moitié du

xviii^e siècle pouvait quant à lui s'expliquer par un relâchement des efforts d'évangélisation des masses par l'école. Concernant la dernière étape, en revanche, Michel Vovelle soulignait que l'élément moteur du progrès de l'instruction, marqué par l'ouverture d'un nombre croissant d'écoles, n'était plus à chercher dans le domaine religieux. Sans certitude, il recourait cette fois à l'hypothèse : « Aurions-nous découvert l'impact des Lumières au village¹¹ ? »

- 5 Sans doute nous faudra-t-il, par la suite, infléchir cette proposition. Soulignons pour l'heure que Michel Vovelle relevait encore, ce qui était alors très nouveau, qu'il n'y avait pas, comme on avait longtemps pu le penser, de corrélation mécanique entre alphabétisation et équipements scolaires, les zones les plus densément équipées de l'espace provençal étant aussi les moins alphabétisées de la province. Il soulignait enfin, comme François Furet et Jacques Ozouf le firent peu après¹², que les structures pédagogiques locales étaient d'abord, au xviii^e siècle, le reflet des structures sociales d'un monde très organisé, en cela qu'il y avait une opposition marquée entre, d'un côté, le monde des notables ruraux et de la micro-bourgeoisie des champs (les artisans, pour faire simple), presque entièrement alphabétisé à l'orée de la Révolution, et, de l'autre, le monde des humbles travailleurs de la terre, très largement maintenus hors de la culture écrite à cette date.
- 6 Pour donner sens à ces constats, Michel Vovelle ouvrait des pistes interprétatives, sans pouvoir, dans l'état des recherches de l'époque, apporter d'explications fermes aux dynamiques qu'il identifiait. Il nous semble que nous le pouvons davantage aujourd'hui. Dans la suite de notre propos, nous ouvrirons pour cela la focale à l'échelle nationale, sans revenir exclusivement sur le cas provençal, tant il est vrai, comme Michel Vovelle le notait lui-même, que la forme générale des courbes d'alphabétisation et la présence accrue de l'école qu'il établissait pour cette province ne diffèrent pas sensiblement des tendances nationales, et tant il est vrai aussi que le « modèle provençal » d'enseignement qu'il décrivait (l'école-institution, où le régent est recruté municipale, rémunérée par la communauté) correspond de plus en plus, dans la seconde moitié du xviii^e siècle, à celui connu par le reste du royaume¹³. Signalons toutefois dès à présent une limite à notre travail : si Michel Vovelle s'efforçait de faire la part du genre, en mesurant l'alphabétisation différentielle des femmes et des hommes, à l'aide des signatures au bas des actes de mariage et des testaments, une plongée dans les sources des petites écoles de village¹⁴ du xviii^e siècle ne permet presque jamais de séparer ou de réunir – à la différence des écoles urbaines – les enseignements dispensés aux filles et les enseignements donnés aux garçons¹⁵. Tout juste sait-on (les évêques s'en plaignaient suffisamment souvent avant la Révolution) que les uns et les autres se côtoyaient au sein de la même salle de classe, dans une mixité des sexes peu en rapport avec les normes définies par les autorités religieuses et civiles de ce temps. On ne saurait enfin terminer ce propos liminaire sans une seconde remarque relative à la division sexuée du fait scolaire : les lignes qui suivent adopteront une écriture au masculin. Par-là, il s'agira moins d'invisibiliser les femmes que de rendre compte d'une réalité sociologique : le personnel enseignant des communautés villageoises de la fin de l'Ancien Régime était alors presque exclusivement masculin¹⁶, à la différence, ici aussi, des situations observées en ville¹⁷.

De l'école villageoise comme institution de proximité et du maître comme serviteur de la communauté paroissiale

- 7 Comprendre les savoirs dispensés par les maîtres d'école villageois et leur manière particulière de les transmettre, donc la médiation culturelle qu'ils purent accomplir ou non au village, suppose de repartir du substrat socio-culturel dans lequel s'ancraient les petites écoles rurales de la seconde moitié du XVIII^e siècle. À cet égard, une dynamique fondamentale était en cours depuis le milieu du siècle au moins, plus ou moins aboutie sans doute selon les villages, mais quoi qu'il en soit à l'œuvre dans toutes les provinces¹⁸ : celle d'un processus d'appropriation de l'école et de la fonction enseignante par les communautés rurales. Les trois dernières décennies de l'Ancien Régime peuvent en effet être comprises comme un temps d'affermissement de l'école comme « institution de proximité »¹⁹. Et cela n'allait pas forcément de soi, dans la mesure où, au XVIII^e siècle, deux autorités extérieures au village au moins revendiquaient l'exercice d'une tutelle étroite sur l'école et se pensaient, dans le même temps, comme les prescripteurs exclusifs des usages scolaires devant s'appliquer dans les localités de leur ressort territorial : les évêques et les intendants. On sait aujourd'hui qu'il y a souvent loin des prescriptions aux pratiques réelles, des normes aux usages qui en sont faits²⁰, et les petites écoles de la fin de l'Ancien Régime en offrent un exemple quasi-paradigmatique²¹ : en dépit des prétentions scolaires de l'Église et de l'État, les régents d'école de la fin de l'Ancien Régime se laissent d'abord définir par leur profonde insertion dans le tissu des affaires locales. Choisis en assemblée générale des habitants, organe habituel du gouvernement des affaires villageoises²², et rémunérés par toute la collectivité (qui oubliait ensuite de plus en plus souvent de signaler ce recrutement et cette rémunération aux évêques et aux intendants, comme elle aurait pourtant dû le faire²³), les maîtres d'école étaient des « créatures » des communautés qui les employaient et qu'ils avaient pour fonction de *servir*, selon le terme utilisé dans leurs contrats de recrutement²⁴. À la fin de l'Ancien Régime, une puissante empreinte domestique pesait ainsi sur leurs fonctions²⁵.
- 8 Pour des raisons d'abord financières, les communautés villageoises n'ayant pas les moyens de rémunérer un personnel spécialisé pour accomplir séparément chacune de ces fonctions²⁶, le service que les régents devaient à leur maître collectif (le groupe villageois) était protéiforme. Et si les historiens en connaissent depuis longtemps les différentes facettes²⁷, ils n'en ont en revanche que rarement interrogé les implications. Ces activités, aussi diverses soient-elles, étaient pourtant de grande portée symbolique pour les ruraux, en ce qu'elles permettaient toutes, d'une manière ou d'une autre, de rendre possible les manifestations de la vie collective villageoise, de dire l'existence du groupe local. Sonneurs des cloches paroissiales, ils étaient appelés à rythmer et à sacraliser les jours ouvrés ainsi que les jours fériés et à rendre sensible les contours du finage villageois²⁸. Chantres à l'église, ils étaient la voix de ce plain-chant liturgique vécu par les fidèles assemblés pour la grand-messe comme le « chant d'une communauté » tout entière²⁹. Remonteurs de l'horloge, ils informaient du temps commun qui passe. Bedeaux, sacristains, ils devaient assurer la propreté et la décoration du lieu de culte, qui était aussi celui de la vie collective³⁰. Arpenteurs, ils étaient appelés à dire la terre commune, en la représentant sous forme de cartes. Ils étaient aussi les vecteurs momentanés de la mémoire locale, en tant que secrétaires-

greffiers du village, tenant la plume aux délibérations collectives, enregistrant les grands moments de la vie de chacun sur les registres paroissiaux et mettant en forme la hiérarchie socio-économique de la paroisse par l'élaboration des rôles fiscaux³¹. Vecteurs de la mémoire villageoise, ils l'étaient également par leur voix, les contrats d'engagement de régents d'école se montrant tout particulièrement insistants sur l'obligation qui leur était faite de chanter à l'église pour les messes de fondation et les obits³², mission essentielle pour des villageois qui continuaient de voir dans la communauté des morts la garante des droits des vivants à jouir des fruits du finage commun et d'en transmettre l'usage à leurs descendants³³.

- 9 On comprend sans peine, alors, que chaque communauté ait éprouvé le sentiment que les clauses qu'elle rédigeait dans les contrats de recrutements des enseignants élémentaires lui étaient propres, irréductibles à l'échelle locale pour laquelle elles avaient été définies collectivement. De fait, les conventions d'engagement de régents de la fin de l'Ancien Régime signalent sans cesse la volonté des villageois de voir la fonction de régent se perpétuer dans la paroisse selon les « usages » de celle-ci, la « tradition » de la communauté³⁴, sous peine de renvoi de l'enseignant. À la veille de la Révolution, la fonction de maître d'école se situait ainsi à l'intérieur de l'important complexe de la *coutume* villageoise, qui occupait encore une place centrale dans l'imaginaire populaire du XVIII^e siècle³⁵.

Une classe pour faire communauté

- 10 Or, et c'est ce qui doit nous intéresser, il en allait de l'enseignement dispensé par le maître comme de ses autres attributions paroissiales. L'école entendue au sens strict (ce qui se passe dans la salle de classe) avait en effet, au village, une fonction collective la reliant aux autres activités du régent : celle d'apprendre aux enfants de la paroisse à *faire communauté*. À bien des égards, c'est cela qui explique que les communautés rurales aient pris soin de définir elles-mêmes *leur* école, dans ses rythmes saisonniers, hebdomadaires et quotidiens³⁶, comme dans ses pratiques pédagogiques, au lieu de s'en remettre, ainsi qu'elles l'auraient dû, aux règlements scolaires que les évêques rédigeaient de manière systématique depuis les années 1730³⁷. Certes, les emprunts villageois aux normes scolaires épiscopales étaient nombreux mais, en ne se référant que très rarement à eux, sinon à la marge³⁸, et en privilégiant toujours leur propre mise en ordre scripturaire de l'école, les communautés trahissaient surtout leur ambition de prendre directement en charge la formation sociale de *leurs* enfants³⁹, par le respect de façons de faire qui leur seraient propres et de nature à les distinguer des autres paroisses, fussent-elles voisines. Les pratiques pédagogiques procédaient donc elles aussi des usages coutumiers et des traditions locales. Le contrat d'engagement de Jean Démier à Vitray (Beauce), en 1772, stipule par exemple qu'il « sera tenu comme il s'y soumet de montrer et enseigner les petites écoles en ladite paroisse aux enfans qui lui seront envoyés tous les jours ouvrables, le matin et le soir, conformément à l'usage introduit en laditte paroisse » [nous soulignons], et non d'une autre manière⁴⁰. À Wiry-au-Mont (Picardie), en octobre 1786, François Dumez dû s'engager à « tenir une Bonne École comme de se conformer aux anciens usages du pays » [nous soulignons], l'étalon de cette « bonne » pratique scolaire étant alors exclusivement villageois puisque, à enfreindre cette injonction, Dumez s'exposait immédiatement au risque d'une « révocation de ses pouvoirs » par les habitants⁴¹.

- 11 Apprendre aux enfants à faire groupe, l'école le pouvait par une façon d'enseigner qui, pour autant que les sources permettent d'en juger, était quasi-semblable dans toutes les paroisses rurales (catholiques ou protestantes), quoique ces dernières aient pensé par ailleurs de la spécificité de leurs traditions scolaires. À une époque où la scolarisation était payante, tous les enfants du village, même les plus pauvres (grâce à la solidarité paroissiale⁴²), allaient à l'école pour apprendre à maîtriser ce qu'on pourrait appeler, avec Anne-Marie Chartier, la « lecture-religieuse », qui était aussi, fondamentalement, une lecture-récitation⁴³, accordant à l'oralité une place prépondérante⁴⁴. Cet enseignement débutait, dès l'âge de quatre ou cinq ans, par l'apprentissage par cœur des principales prières chrétiennes, récitées quotidiennement par les enfants (*Pater Noster*, *Credo*, *Ave Maria*, *vêpres*, *complies*, *enterrements*...) ⁴⁵. Ce n'est qu'une fois ces prières sues que les écoliers apprenaient à les décoder alphabétiquement, puis à les découper par syllabes⁴⁶. Enfin, lorsque leur encodage alphabétique et syllabique était maîtrisé, les élèves les lisaient collectivement, tous ensemble, sur des abécédaires dont les communautés faisaient souvent elles-mêmes l'acquisition⁴⁷. Or, à l'exception des villages protestants, ces prières étaient en latin, une langue que les enfants ne comprenaient pas à ce stade, et dont on ne leur explicitait pas le sens⁴⁸. Au cours de cette première étape du *lire*, le contenu importait donc moins que la forme et sa fonction performative : savoir réciter, en groupe, sans variante, et en s'aidant pour cela de l'outil de la lecture, les principales prières chrétiennes.
- 12 L'école pour tous s'arrêtait là. Une fois cette lecture-récitation acquise, les enfants les plus pauvres quittaient l'école, seuls les enfants des classes moyennes et supérieures du village restant pour acquérir la maîtrise de la lecture-compréhension, sur des textes en français (imprimés ou manuscrits), mais aussi celle de l'écriture et du calcul, des savoirs dont l'enseignement coûtait plus cher et qui n'étaient pas soumis à la charité paroissiale – ou du moins pas toujours, car il se pourrait qu'il y ait eu là quelques nuances régionales. L'école contribuait alors de manière décisive à l'entretien des hiérarchies internes au village, car la lecture-compréhension, l'écriture et le calcul étaient des savoirs socialement utiles, qui permettaient à ceux qui les possédaient d'assurer la bonne gestion de leurs affaires familiales et professionnelles, ainsi que l'entretien des relations clientélares sur lesquelles reposaient les mécanismes du « pouvoir au village⁴⁹ », ou encore la gestion des finances de la communauté – première étape habituelle du *cursus honorum* villageois⁵⁰ –, grâce à l'aptitude qu'ils donnaient de rédiger des contrats, d'aider les autres à formuler des requêtes ou à y répondre, de prêter de l'argent avec intérêt⁵¹... Et c'est cela, au fond, qui explique le constat provençal de Michel Vovelle selon lequel il n'y avait pas, au XVIII^e siècle, de corrélation mécanique entre alphabétisation et équipement scolaire : les enfants de toutes les classes sociales avaient bel et bien été à l'école mais ils n'y avaient appris qu'un semblant de lecture, qui n'impliquait pas la maîtrise de l'écriture, ni la compréhension du texte lu, quant à elles réservées aux enfants des classes moyennes et supérieures du village – les communautés protestantes faisant exception, une fois de plus, compte-tenu de l'exigence de compréhension individuelle des Écritures, qui explique à bien des égards les taux d'alphabétisation plus élevés identifiés par Michel Vovelle, depuis son observatoire provençal, chez les réformés⁵².
- 13 Cette lecture-religieuse universelle, à laquelle ne succédaient plus, ensuite, que des savoirs socialement sélectifs, permettait en revanche de préparer la future intégration des enfants dans la communauté, actée par le rite de la communion, qui était alors

autant un rite religieux qu'un rite communautaire par lequel on n'attendait pas seulement des enfants qu'ils témoignent de leur adhésion à un corpus de savoirs dogmatiques, mais également qu'ils adhèrent au jugement des adultes et partagent avec eux une communauté de principes et de valeurs, en même temps qu'une foi identique et une même culture⁵³. Or, être intégré à la communauté impliquait en particulier que les enfants soient capables de se joindre au chœur villageois dans les temps de communion collective, lorsque le groupe déclamait à l'unisson une même litanie religieuse et qu'il se vivait ainsi dans une communauté d'imagination et d'émotions (grand-messe, fêtes des saints...). Par extension, on attendait donc des enfants qu'ils soient capables de dire *exactement* et *sans variantes* les prières récitées par la communauté. L'école le leur permettait, d'abord en leur ayant déjà appris à réciter ces textes sacrés en groupe, ensuite en leur ayant appris à s'aider de la lecture pour les prononcer *littéralement* et être ainsi sûr de ne pas se tromper. La Société des Amis de la Constitution d'Agen, dans la réponse qu'elle adressa en 1790 au questionnaire de l'abbé Grégoire sur les patois de France, constatait ainsi, pour le regretter (car elle était porteuse de modèles urbains d'enseignement déjà sensiblement différents), que les maîtres d'école de village avaient « tous la manie de commencer » leur enseignement par le latin, de « sorte que l'éducation se réduit presque, dans nos campagnes, à rendre les élèves capables de pouvoir, les jours de fêtes et dimanches, aider leurs pasteurs à chanter les louanges de Dieu dans une langue qu'ils ignorent »⁵⁴. Dans sa salle de classe, le maître d'école était donc d'abord appelé à être l'agent fondamental d'un savoir minimum et d'une culture commune d'échelle villageoise, inscrite dans le cercle plus vaste des croyances chrétiennes.

Une histoire de la longue durée : innovations pédagogiques et communautés rurales

- 14 Reste que si l'école avait ainsi une fonction collective de perpétuation du groupe, cela l'éloignait fort, en revanche, de l'idée moderne, apparue d'abord en mode mineur avec les Lumières⁵⁵, puis plus franchement avec la Révolution⁵⁶, d'une émancipation possible des individus par le savoir acquis. Dans ces conditions, les maîtres qui voulaient introduire de nouvelles façons de faire classe, inspirées des immenses débats pédagogiques qui traversaient l'espace public depuis les années 1760⁵⁷, étaient très mal perçus et suscitaient de vives tensions dans le tissu local, au point d'être contraints au départ s'ils refusaient de revenir dans le chemin pédagogique tracé pour eux par les communautés rurales.
- 15 Exemple à cet égard est le parcours de Pierre Vaureix, recruté comme maître d'école par le village de la Tour d'Auvergne, en 1787 ou 1788. Venu du monde urbain⁵⁸, il avait semble-t-il déjà cherché à mettre en œuvre les idées pédagogiques des Lumières dans une pension, à Clermont-Ferrand⁵⁹, comme maints autres enseignants de l'époque qui avaient vu dans ces institutions particulières un lieu privilégié où expérimenter de nouveaux moyens de transmettre les connaissances⁶⁰. Si on ignore les raisons qui le conduisirent à fermer précocement la sienne, on sait en revanche qu'il exprima en 1788, depuis la paroisse rurale où il enseignait désormais, le besoin qui était le sien de disposer d'un jardin, dont il précisa aussitôt qu'il était indispensable à la réalisation de son projet scolaire⁶¹. Une telle demande relevait du lieu commun dans les projets éducatifs des Lumières, soucieux, grâce à ces espaces de plein-air, de permettre aux

enfants de se dépenser, jouer, rire, et expérimenter aussi, dans le cadre d'une déclinaison pratique des préceptes de la philosophie sensualiste, qui prêtaient à la mobilisation du corps un rôle essentiel dans l'acquisition des savoirs⁶². Cet usage d'un territoire scolaire non limité à la pièce d'école était en revanche fort étranger aux coutumes scolaires villageoises, les cours de récréation commençant seulement à être mieux définies en surface et en sens pédagogiques... dans le monde urbain⁶³. Tout aussi étrangère aux pratiques villageoises était la demande de déploiement d'une carte scolaire que Pierre Vaureix formula au même moment. Proposant déjà l'esquisse d'un tracé de circonscriptions, il en appelait à l'administration épiscopale pour la compléter et déterminer des chefs-lieux auxquels les parents seraient obligés d'envoyer leurs enfants. L'idée d'une semblable découpe de l'espace par des territoires scolaires rationnels entretenait, là encore, d'évidents liens avec les projets de réforme des Lumières qui, au lendemain de l'expulsion des Jésuites, exprimèrent de manière récurrente le désir d'une organisation et d'une spatialisation logiques de l'instruction publique⁶⁴. Dans le cas particulier de Vaureix, elle apparaît surtout comme le moyen de substituer à la contrainte exercée par le village sur le maître, la contrainte d'une administration supra-locale sur les communautés rurales, afin de libérer le régent d'école de toute pesanteur locale, de sorte qu'il puisse donner libre cours à ses ambitions pédagogiques. En vain. Les projets de Vaureix suscitèrent tant de résistances locales qu'il fut rapidement contraint de quitter le village de la Tour d'Auvergne et d'aller enseigner ailleurs, où d'autres tensions, face à ses innovations pédagogiques, révolutionnaires cette fois, ne manquèrent pas de survenir⁶⁵.

- 16 L'incompréhension des ruraux face aux nouvelles façons de faire l'école imaginées par les Lumières fut tout aussi manifeste en Alsace, dans la petite vallée vosgienne et protestante du Ban de la Roche⁶⁶. Là, le jeune pasteur Oberlin ambitionna, dès la fin des années 1760, de révolutionner le fonctionnement traditionnel des écoles des villages confiés à son ministère par des méthodes inspirées des piétistes allemands et de la foi morave, mais aussi de l'*Aufklärung* germanique et des Lumières françaises. Plus question, pour lui, de se satisfaire d'une pédagogie du par-cœur. Plus question non plus d'accepter une transmission des savoirs socialement sélective. La logique méritocratique et l'exigence rationnelle devaient seules compter, au sein d'écoles dont la fréquentation était par ailleurs appelée à devenir obligatoire. Le parcours des élèves, inscrit dans une ambitieuse spirale ascendante de connaissances à acquérir, devait en outre passer par la mobilisation des sens des écoliers, dans et hors les murs de la classe, loin du traditionnel lire-écrire-compter, afin de les mettre au contact de nouvelles disciplines alors dans l'air du temps, telles la géographie ou la botanique. Or, toutes ces nouvelles manières de faire la classe suscitèrent d'abord bien des résistances dans le tissu local. En 1774, un villageois interpela Jean-David Bohy, l'un des maîtres d'école de la vallée chargés de mettre en œuvre la méthode préconisée par le pasteur Oberlin, pour se plaindre de ce qu'on instruisait maintenant les enfants tout autrement que par le passé. Devant ce changement si radical dans l'ordre des écoles, il aurait déclaré au maître : « Est-ce que nous avons donc un autre Dieu que du temps passé⁶⁷ ? ». Le propos illustre à la fois l'incompréhension des ruraux devant ces pratiques qui bouleversaient les usages anciens, et la relation fondamentale qui liait la tenue des écoles à la spiritualité villageoise. Révolutionner la première était immédiatement perçu comme une mise en péril de la seconde. De fait, à l'image de ce père inquiet, ce fut une vallée unanime qui résista initialement à ces nouvelles pratiques pédagogiques prescrites par Oberlin, au point que ce dernier se retrouva un moment isolé au Ban de la Roche. Elle

confirme en cela que, dans le domaine scolaire comme pour beaucoup d'autres sujets nourrissant quelques liens avec la tradition, l'innovation était vécue sous la forme de « l'expropriation des droits d'usages coutumiers [...] auxquels le peuple était attaché⁶⁸ ». À la différence de Vaureix en Auvergne, Oberlin finit cependant par imposer ses vues. Le fonctionnement original des écoles du Ban de la Roche lui attira même d'illustres visiteurs (tel l'abbé Grégoire en 1787). Cela ne se fit cependant que sur la durée. Le temps : c'est son statut d'homme d'Église ainsi que sa renommée au sein des réseaux alsaciens des Lumières qui devaient lui permettre d'en bénéficier. L'un et l'autre lui offrirent en effet ce qui manqua toujours aux maîtres d'école qui tentèrent, ailleurs, d'expérimenter de nouvelles façons de faire, à savoir, outre une haute position morale, l'indépendance financière vis-à-vis du village⁶⁹.

- 17 Dans ces conditions, seul le changement dans la continuité pouvait être accepté par les communautés rurales, c'est-à-dire l'introduction de nouvelles façons de faire classe qui, parce qu'elles procédaient par petites touches et à la marge, ne bouleversaient pas le cadre pédagogique traditionnel fixé par le groupe des co-résidents. Ce fut, semble-t-il, le cas d'une nouveauté introduite en 1780 par Pierre-Louis-Nicolas Delahaye, dans l'école qu'il tenait à Silly-en-Multien (Seine-et-Marne) : l'emploi de lettres reproduites sous forme de vignettes pour accoutumer les élèves à l'alphabet⁷⁰. Si cela le conduisit peut-être à une forme d'adaptation villageoise plus ou moins libre d'un outil d'apprentissage de l'écriture apparu à Paris, et particulièrement en vogue au XVIII^e siècle, le bureau typographique⁷¹, cela ne dérogeait en rien, en revanche, à la pratique de la lecture-religieuse et aurait même plutôt été de nature à la perfectionner. De fait, cette pratique n'alimenta aucun grief contre Delahaye. Magister depuis onze ans déjà dans la paroisse lorsqu'il y envisagea cette amélioration, il y exerça encore plus de dix ans après cela.
- 18 Ce n'est toutefois pas aux seuls théoriciens de l'éducation des Lumières que les maîtres d'école de la fin de l'Ancien Régime empruntèrent de nouvelles façons d'assurer la transmission des savoirs élémentaires, mais aussi aux pédagogues de la reconquête catholique, Jean-Baptiste de La Salle en tête. On songe à Jean-Baptiste Michaud, maître d'école à Artonne (Puy-de-Dôme), qui utilisait le « signal et les autres moyens » dont se servaient les Frères des Écoles chrétiennes pour assurer l'apprentissage de la lecture⁷². Le signal était l'un des objets les plus visibles des innovations de la pédagogie lassalienne. Il s'agissait d'un petit morceau de « bois dur et élastique » imaginé par La Salle dans sa *Conduite des Écoles chrétiennes* pour permettre aux maîtres de transmettre leurs ordres sans avoir à parler eux-mêmes, grâce à un système complexe de signes et de coups frappés, par l'enseignant, sur le livre de lecture⁷³. Il était, surtout, chez La Salle, l'instrument privilégié de la pratique « simultanée » de la lecture imposée aux écoles des Frères et qui consistait, pour les écoliers, à lire tous ensemble, à voix basse, un même texte, en suivant la lecture effectuée, à voix haute et à tour de rôle, par un écolier désigné par le « signal » du maître⁷⁴. L'outil était fort bien adapté, au village, à la pratique collective de la lecture-religieuse pratiquée à l'aide de textes identiques par tous les élèves (les prières contenues dans les abécédaires). Là encore, cependant, ce maître d'école villageois ne faisait que sophistiquer l'usage traditionnel de l'apprentissage de la lecture, inscrit dans l'immémorial villageois, sans rien remettre en cause ni des livres utilisés, ni de l'ordre des apprentissages, ni de leurs finalités communautaires et sociales. Il put donc sans peine déployer ces pratiques pendant près de vingt ans, de 1770 jusqu'à l'orée de la Révolution.

- 19 Au fond, l'histoire des pratiques pédagogiques dans le monde rural du XVIII^e siècle semble donc partager bien des traits avec l'histoire des techniques en général, un rapprochement qui nous paraît d'autant moins hasardeux que les modèles de travail relevaient eux-aussi, à cette époque, du champ des usages coutumiers⁷⁵. Comme c'est le cas pour les techniques agricoles, artisanales et proto-industrielles jusqu'à la première industrialisation, le concept même de « révolution » paraît inopérant dès lors qu'on s'en tient aux usages effectivement mis en œuvre dans les écoles villageoises du siècle des Lumières⁷⁶. L'histoire des techniques scolaires évoluait à un rythme lent, sans césure brutale, ce qui ne saurait vouloir dire, en revanche, qu'elle n'évoluait pas du tout. Les chiffres en portent foi. En 1833, la vieille méthode d'apprentissage de la lecture n'a toujours pas disparu, loin s'en faut, malgré la concurrence des nouvelles méthodes apparues en ville au cours des deux siècles précédents : 41,7 % des écoles élémentaires du royaume y recourent encore⁷⁷. Tout ce temps, l'art du bon maître d'école de village consista peut-être surtout, alors, dans la capacité de l'enseignant à adapter son vouloir pédagogique, éventuellement porteur de l'ambition de mieux faire la classe, aux exigences particulières du groupe qui l'employait, par le moyen de pratiques novatrices à la fois multiples et minuscules, recyclant des usages scolaires venus le plus souvent de la ville (les vignettes de Delahaye venaient de Paris, tout comme le signal de Michaud était un instrument des écoles de charité *urbaines*), en un tout composite et éphémère. C'est là toute la difficulté de l'histoire de l'école rurale au XVIII^e siècle. Si le cadre pédagogique coutumier partage de nombreux traits communs d'une paroisse à l'autre, la nouveauté, elle, n'est pas à chercher à une échelle globale, mais dans l'ordre du particulier. Elle était à la fois le fruit d'un contexte local et des connaissances du régent, de sa formation, de ses goûts, de ses convictions et de son ingéniosité, toutes choses non quantifiables qui portèrent peut-être davantage certains vers les principes de la pédagogie lassalienne, d'autres vers les expérimentations des Lumières, et d'autres encore vers un subtil mélange de ces deux influences. Cela put être source d'une infinité de configurations, où chaque élément nouveau était si ténu, si peu capable de faire bouger le cadre coutumier imposé au maître que, ne produisant pas de conflits particuliers, l'innovation pédagogique devint, sauf cas exceptionnel, insaisissable dans les sources.
- 20 Au terme de ce panorama, nécessairement impressionniste, sur la fin de l'Ancien Régime, force nous est alors de préciser quelques-unes des propositions de Michel Vovelle. Ce n'est pas d'abord la diffusion des Lumières au village qui explique la présence accrue de l'école dans le monde rural et la croissance de l'alphabétisation populaire, mais bien plutôt la place singulière acquise par l'école dans le dispositif communautaire micro-territorial qui la faisait désirer par de plus en plus de communautés comme un moyen d'atteindre une forme plus grande d'existence, d'expression et de perpétuation de la collectivité locale⁷⁸. Par ailleurs, le maître d'école, pris dans l'étau de son statut de serviteur de la communauté rurale, ne pouvait guère jouer le rôle de médiateur des idées nouvelles au village que lui prêtait Michel Vovelle, et encore moins celui d'agent susceptible d'assurer la descente d'une culture voulue par l'élite pour un petit peuple étranger à celle-ci. Ses activités, aussi diverses fussent-elles, étaient perçues comme procédant de la localité, quand bien même elles incluaient en réalité de nombreux éléments de la culture prescrite par les élites (religieuses principalement). Ce sont néanmoins des formes déjà appropriées de cette culture que le régent d'école avait la charge de faire circuler à l'intérieur du village. En somme, on

attendait de lui, par son action, qu'il renforçât un *habitus* déjà-là, perçu comme propre au groupe qui était servi par le maître.

- 21 Loin de remettre en cause ce schéma, la Révolution en apportera au contraire bientôt une éloquente confirmation. Si des formes d'enseignement révolutionnaire, identiques à celles déployées dans le monde urbain, furent perceptibles dans toutes les campagnes françaises (usages de textes révolutionnaires, participations aux fêtes civiques et aux séances de sociétés populaires, petits bataillons enfantins, clubs jacobins pour écoliers...), elles procédèrent surtout par « transfert pédagogique »⁷⁹ depuis les anciennes pratiques scolaires rurales auxquelles étaient habitués les villages, et elles ne durèrent véritablement, en connaissant alors le succès, que dans des communes où l'opinion collective était déjà gagnée au nouvel ordre des choses. Pas plus que le temps des passeurs de Lumières n'avait pu advenir au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, le modèle des « missionnaires de la République » n'eut véritablement de substance dans les campagnes de la Révolution française⁸⁰.

NOTES

1. Émission du 12 octobre 2018 : <https://franceculture.fr/emissions/la-fabrique-de-lhistoire/emission-speciale-en-direct-des-21e-rendez-vous-de-lhistoire-de-blois>
2. Robert MANDROU, *De la culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles. La bibliothèque bleue de Troyes*, Paris, Stock, 1964.
3. Révélateur de ce moment historiographique est l'ouvrage classique de Robert MUCHEMBLED, *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne, XV^e-XVIII^e siècle*, Paris, Flammarion, 1978.
4. À cet égard, éloquent est l'usage nouveau qu'il fit d'une source traditionnelle, les testaments, dans sa thèse : Michel VOVELLE, *Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIII^e siècle*, Paris, Plon, 1972. À la même époque, il est parmi les premiers à mobiliser les images pour percer le secret des mentalités collectives : Gabrielle et Michel VOVELLE, *Vision de la mort et de l'au-delà en Provence d'après les autels des âmes du Purgatoire, XV^e-XX^e siècles*, Paris, Armand Colin, 1970. L'image sera aussi au cœur de son questionnement de la « mentalité révolutionnaire » : Michel VOVELLE, *La Révolution française, images et récits, 1789-1799*, 5 vol. Paris, Messidor, 1988. On pensera enfin à la nouveauté de la démarche consistant à croiser des cartes pour questionner la géopolitique de la Révolution : ID., *La découverte de la politique : géopolitique de la Révolution française*, Paris, La Découverte, 1992.
5. Il les étudia tantôt à l'aide d'études de cas, comme pour Joseph Sec (Michel VOVELLE, *L'irrésistible ascension de Joseph Sec bourgeois d'Aix, suivi de quelques clefs pour la lecture des "naïfs"*, Aix-en-Provence, Edisud, 1975) ou Théodore Desorgues (ID., *Théodore Desorgues ou la désorganisation, Aix-Paris, 1763-1808*, Paris, Seuil, 1985), tantôt de manière collective (ID., *Les sans-culottes marseillais : le mouvement sectionnaire du jacobinisme au fédéralisme, 1791-1793*, Aix-en-Provence, PUP, 2009).

6. On songe en particulier aux propositions de Jean Boutier, qui préféra, pour la Révolution, le concept de « courtiers locaux du politique », plus apte selon lui à rendre compte de la diffusion de la culture politique révolutionnaire dans les campagnes de la fin du XVIII^e siècle : Jean BOUTIER, « Les courtiers locaux du politique », *Annales Historiques de la Révolution française*, vol. 297, 1994, p. 401-411.
7. *Les intermédiaires culturels. Actes du colloque du Centre Méridional d'Histoire Sociale, des Mentalité et des Culturels* (juin 1978, Aix-en-Provence), Paris, H. Champion, 1981.
8. L'introduction du colloque est reprise dans Michel VOVELLE, *Idéologies et mentalités*, Paris, Gallimard, 1992 (1982), p. 171-184
9. Cécilia COURBOT, « De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté », *Hypothèses*, vol. 3, n° 1, 2001, p. 121-129.
10. Michel VOVELLE, « Y a-t-il eu une révolution culturelle au XVIII^e siècle ? À propos de l'éducation populaire en Provence », *R.H.M.C.*, t. 22, n° 1, 1975, p. 89-141.
11. *Ibid.*, p. 136.
12. François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, vol. 1, 1977, p. 176. Les deux auteurs écrivent « l'instruction a été tenue pour synonyme de supériorité sociale, alors qu'elle n'en était que le corollaire. De ce qu'elle pouvait modifier le destin des individus, on en a même parfois conclu qu'elle transformait aussi la société, alors qu'elle obéissait au contraire à la distribution préalable des chances. L'histoire de l'alphabétisation constitue à cet égard une réfutation parfaitement claire de l'illusion méritocratique : le poids de la stratification sociale y règne comme une donnée première ».
13. Voir Côme SIMIEN, *Des maîtres d'école aux instituteurs : une histoire de communautés rurales, de République et d'éducation entre Lumières et Révolution (années 1760-1802)*, thèse de doctorat sous la direction de Philippe Bourdin, Université Clermont-Auvergne, 2017.
14. Soit des localités de moins de 2 000 habitants. Voir sur ce sujet Côme SIMIEN, *Des maîtres... op. cit.*, p. 273-276.
15. Au sujet de l'éducation des filles et de ses différences par rapport à celle des garçons on se reportera pour la fin de l'Ancien Régime à Martine SONNET, *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Éd. du Cerf-CNRS, 2011 (1987) ; et pour la période révolutionnaire à Caroline FAYOLLE, *La femme nouvelle. Genre, éducation, Révolution (1789-1830)*, Paris, CTHS, 2017.
16. Sur l'échantillon de 663 enseignants que nous avons pu constituer pour les années 1760-1789 (31 départements sont représentés), 93% sont des hommes. En outre, les deux-tiers des femmes recensées enseignaient dans de gros bourgs (1 000 habitants ou plus), quand ce n'était le cas que de 23% des maîtres d'école, et souvent à proximité des villes (telles les communes rurales de la couronne parisienne).
17. Martine SONNET, *L'éducation des filles... op. cit.*
18. Nous l'avons vu jouer aussi bien dans le Bassin parisien qu'en Picardie, en Bourgogne, en Dauphiné, dans le Midi Languedocien, en Béarn, en Poitou, dans le Massif Central... Voir Côme SIMIEN, *Des maîtres d'école aux instituteurs... op. cit.*, p. 33-595.
19. Selon l'expression utilisée par Jean-François CHANET pour qualifier l'école de la fin du XIX^e siècle dans *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 37.

20. Il y aurait quelque abus à confondre, comme ce fut pourtant longtemps le cas pour les petites écoles du XVIII^e siècle, le discours sur le phénomène (ici l'emprise des intendants et des évêques sur l'école) avec le phénomène lui-même (ici le fonctionnement des petites écoles) : voir les réflexions de Jean-Noël TARDY, « Visibilité, invisibilité. Voir, faire voir, dissimuler », *Hypothèses*, vol. 10, n° 1, 2001, p. 24.

21. A *contrario* de ce qu'on a pu écrire sur le renforcement des tutelles épiscopales et royales qui auraient pesé sur les petites écoles au cours du XVIII^e siècle. C'est le cas de François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire... op. cit.*, vol. 1, p. 82 ; ou encore de Bernard GROSPIERRE, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ed. Ouest-France, 1984, p. 18.

22. Antoine FOLLAIN, *Le village sous l'Ancien Régime*, Paris, Fayard, 2008, p. 218-223.

23. Passées les années 1760, les fonds des évêchés permettent de moins en moins de trouver la trace de contrats d'engagements de maîtres d'école envoyés par les communautés rurales (qui étaient pourtant tenues de le faire, pour inspection préalable de leur candidat par l'évêque). Les fonds des intendances ne sont pas mieux garnis. En Côte d'Or, où les demandes des communautés aux Commissaires départis du roi ont été le plus méticuleusement conservées, les archives ne nous permettent d'identifier, au mieux, que 200 maîtres d'école sur les quelques 600 qui devaient alors y enseigner. En outre, pour ce petit tiers d'enseignants connus de l'administration civile, il aura fallu en moyenne 15,6 mois avant que leurs contrats ne parviennent aux intendants – un quart de ces contrats arrivant même plus de trois ans après leur signature, voire alors que leur délai d'application était théoriquement expiré. Les intendants bourguignons ne laissaient d'ailleurs pas de se plaindre de cette impuissance qui était la leur à faire respecter par les villages leur autorité scolaire. Voir Côme SIMIEN, *Des maîtres d'école aux instituteurs... op. cit.*, p. 246-255.

24. En 1785, les habitants du village bourguignon de Laives assurent par exemple que le maître d'école qu'ils salariaient était payé « pour le service qu'il fait en général pour toute la paroisse ». Cité par Jean-Louis BAZIN, *Les recteurs d'école de Laives avant 1789*, Mâcon, Imprimerie générale X. Perroux, 1892, p.8-9.

25. À propos de la notion « d'empreinte domestique », se référer à Corinne MAITTE et Nicolas SCHAPIRA (dir.), *Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, n° 131-1, *L'empreinte domestique du travail, XVI^e-XXI^e siècle*, 2019, <http://journals.openedition.org/mefrim/5875> [dernière consultation le 19 juin 2020]. On peut la définir par une disponibilité temporelle extensible et potentiellement sans limite de l'employé, une dépendance personnelle engagée dans la relation de travail et, enfin, par une définition des tâches marquée par la pluriactivité et des formes de rémunérations associées à la domesticité (gages, rémunération en nature...). Les maîtres d'école ruraux du XVIII^e remplissent, de fait, chacune de ces conditions.

26. Ce n'est qu'autour d'un seuil de 2 000 habitants que ces fonctions spécialisées apparaissent. Voir Côme SIMIEN, *Des maîtres d'école aux instituteurs... op. cit.*, p. 272-276.

27. Sur ces services pluriels, voir par exemple Roger CHARTIER, Marie-Madeleine COMPÈRE et Dominique JULIA, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Sedes, 1976, p. 34-35.

28. Sur l'importance de la sonnerie des cloches dans les identités collectives locales, se référer à Alain CORBIN, *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes au XIX^e siècle*, Paris, Flammarion, 2000 (1994).

29. Xavier BISARO, *Chanter toujours. Plain-chant et religion villageoise dans la France moderne (XVI^e-XIX^e siècle)*, Rennes, PUR, 2010, p. 105.

30. Sur l'importance du lieu de culte, notamment comme théâtre local où se règle les questions de la préséance villageoise, voir Timothy TACKETT, *Priest and Parish in Eighteenth-Century France. A social and political study of the Curés in a Diocese of Dauphiné, 1750-1791*, Princeton, Princeton University Press, 1977.

31. Sur ces rôles et leur apparition au XVIII^e siècle, voir Peter JONES, « Diversité et convergence dans l'administration villageoise en France au XVIII^e siècle », dans Laurent Brassart, Jean-Pierre Jessenne, Nadine Vivier (dir.), *Clochemerle ou république villageoise ? La conduite municipale des affaires villageoises en Europe (XVIII^e-XX^e siècle)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2012, p. 59.

32. Un obit était un office funèbre fondé pour le repos de l'âme d'un défunt. Voir par exemple à ce sujet la délibération des habitants d'Ymonville, Archives départementales (AD par la suite) d'Eure-et-Loir, G5435, Procès-verbal de l'assemblée générale des habitants d'Ymonville, 4 février 1787.

33. Pierre CORNU, « Pouvoir local et communauté dans la France rurale », dans Louis Hincker (dir.), *Citoyenneté, république, démocratie. France, 1789-1899*, Neuilly, Atlande, 2014, p. 311.

34. Par la convention de maître d'école qu'il passe avec les habitants de Coincy (Picardie), en 1762, Jacques Remy s'engageait par exemple à « remplir [ses] fonctions ainsi qu'il est d'usage » [nous soulignons] dans la communauté : Archives nationales (AN par la suite) F¹⁷10138, Liasse « Département de l'Aisne », Acte de nomination de Jacques Remy comme maître d'école à Coincy, 17 octobre 1762.

35. Le constat dressé à cet égard par Edward P. Thompson pour la société anglaise vaut à bien des égards pour le monde rural français : le XVIII^e siècle est marqué par une conscience encore particulièrement forte de la coutume et des usages coutumiers. Edward P. THOMPSON, *Les usages de la coutume. Traditions et résistances populaires en Angleterre, XVII^e-XIX^e siècle*, Paris, Éd. de l'EHESS, 2015, p. 53 et p. 155.

36. L'école villageoise était presque toujours fermée durant les travaux des champs, le plus souvent entre les fêtes de Pâques et le retour de l'automne, de même qu'elle était fermée les jeudis et dimanches. Chaque communauté définissait également, pour les jours d'ouverture, des horaires qui lui étaient propres. Généralement, elles interdisaient au régent de quitter le territoire de la communauté sans l'accord de cette dernière. Voir par exemple le contrat d'engagement d'Alexandre Marin, recruté comme maître d'école à Rosny, près de Paris, le 8 novembre 1789 : Albert MATHIEZ, « Une nomination de maître d'école en 1789 », *Annales révolutionnaires*, 1916, t. 8, p. 283-285.

37. Voir l'analyse complète des règlements scolaires dans les statuts synodaux des XVI^e-XVIII^e siècles et leur chronologie particulière dans Côme SIMIEN, *Des maîtres d'école aux instituteurs... op. cit.*, p. 133-142.

38. Pour la communauté assemblée, les deux législations scolaires, l'une exogène, l'autre endogène ne se confondaient en effet que très imparfaitement. Il est significatif que le village du Souich, en Artois, ait énoncé six conditions d'exercice de la fonction de maître d'école avant d'en venir à la septième et dernière clause stipulant que le magister devra « suivre les statuts diocésains », lesquels ne pouvaient donc prétendre réglementer à eux seuls l'exercice de la fonction enseignante au village : Paul RUDET,

« Choix et nomination d'un maître d'école et clerc laïc dans un village au XVIII^e siècle », *Bulletin trimestriel de la Société des antiquaires de Picardie*, n° 1, 1936, p. 359.

39. Jean-Claude Caron note que, pour les parents, « confier son enfant à l'institution scolaire et donner à celle-ci la gestion de son temps implique une perception très forte de l'École comme dépositaire de la formation sociale des individus » : Jean-Claude CARON, *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier, 1999, p. 8. Sur l'écriture comme pouvoir, Roger CHARTIER, *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature, XI^e-XVIII^e siècle*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 2005 ; ou encore Henri-Jean MARTIN, *Histoire et pouvoir de l'écrit*, Paris, Albin Michel, 1996.

40. AD d'Eure-et-Loir, G 6246, Procès-verbal de l'assemblée des habitants de la paroisse de Vitray, 29 novembre 1772.

41. AD de la Somme, C 1101, Procès-verbal de l'élection de François Dumez comme magister de la paroisse de Wiry-au-Mont, 29 octobre 1786.

42. Dans son journal personnel, Pierre-Louis-Nicolas Delahaye, maître d'école du village de Silly-en-Multien de 1771 à 1792, notait par exemple que la Fabrique lui versait trente livres annuelles pour l'éducation des « enfants pauvres » de la paroisse : Jacques BERNET (éd.), *Le journal d'un maître d'école d'Île-de-France (1771-1792) : Silly-en-Multien, de l'Ancien Régime à la Révolution*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 70-71.

43. Pour une présentation fine de cette méthode d'apprentissage, se référer à Anne-Marie CHARTIER, « Faire lire les débutants : comparaison de manuels français et américains (1750-1950) », *Histoire de l'éducation*, vol. 138, n° 2, 2013, *Apprendre à lire aux débutants dans les pays de langue romane (1750-1950)*, p. 35-68 ; également, ID., « La logique de compétence dans l'histoire de la lecture scolaire », *Le français d'aujourd'hui*, vol. 191, n° 4, 2015, p. 97-112.

44. Emmanuelle CHAPRON, « La culture scolaire au village : la place du livre », dans Frédéric Boutoulle et Stéphane Gomis (dir.), *Cultures villageoises au Moyen Âge et à l'époque moderne*, Toulouse, PUM, 2017, p. 53.

45. En Alsace, en 1778, le pasteur Oberlin, porteur de nouvelles façons de faire classe (voir *supra*) se plaignait par exemple que « l'habitude » dans les écoles de la petite vallée protestante du Ban de la Roche soit « d'apprendre autant par cœur » aux enfants, les chants d'église en particulier : Loïc CHALMEL, *Oberlin. Le pasteur des Lumières*, Strasbourg, La Nuée Bleue, 2006, p. 101. Le curé de Surques (Artois) expliquait quant à lui au pouvoir épiscopal que c'étaient les récitation des prières du matin et du soir, qui servaient de propédeutique à l'apprentissage de la lecture pour le maître d'école de la paroisse : René GREVET, *École, pouvoirs et sociétés (fin XVII^e siècle-1815). Artois, Boulonnais/Pas-de-Calais*, Lille, Centre d'Histoire de la Région du Nord et de l'Europe du Nord-Ouest, 1991, p. 109.

46. Les contrats d'engagements les plus précis portent témoignage de cette méthode d'apprentissage de la lecture lorsque, comme celui de Jean Nicolas à Velars-sur-Ouche, en 1770, ils précisent que l'enseignant percevra 3 sols par mois pour les enfants qui « seront à l'alphabet » et 4 sols pour ceux qui « commenceront à lire ». AD de la Côte d'Or, C 615, Ordonnance de l'intendant de Bourgogne, 27 janvier 1770.

47. Comme le note Emmanuelle Chapron, bien des indices montrent en effet que, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle au moins, les communautés ont veillé à ce que les enfants disposent tous d'abécédaires : Emmanuelle CHAPRON, « Des livres pour les écoles

du peuple ? Économies et pratiques du texte scolaire en Champagne au XVIII^e siècle », *Histoire de l'éducation*, vol. 127, 2010, p. 7-34. La pratique est visible aussi bien en Champagne qu'en Quercy : voir Guy ASTOUL, *Les chemins du savoir en Quercy et Rouergue à l'époque moderne*, Toulouse, PUM, 1999, p. 198-199.

48. Lire le latin et apprendre le latin étaient deux opérations pédagogiques très différentes, la seconde étant un privilège réservé à une toute petite minorité. C'est ce qu'explique par exemple François Chabot à l'abbé Grégoire, en 1790, dans le cadre de son enquête sur les patois : « On apprend d'abord aux enfants à lire le latin », écrit-il depuis Saint-Geniès (Aveyron), en revanche, seuls « les paysans les plus cossus se ruinaient quelquefois pour faire apprendre le latin à leurs enfants » [nous soulignons]. Réponse reproduite dans Augustin GAZIER (éd.), *Lettres à Grégoire sur les patois de France*, Genève, Slatkine 1969, p. 60.

49. Sur le sujet, se référer par exemple à Jean-Pierre JESSENNE, *Pouvoir au village et Révolution. Artois, 1760-1848*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987.

50. Yann LAGADEC, « Argent des villages et pouvoir en Haute-Bretagne (XVII^e-XVIII^e siècle) », dans Antoine Follain (dir.), *L'argent des villages du XIII^e au XVIII^e siècle*, Rennes, PUR, 2000, p. 335.

51. La plupart des exercices d'arithmétique posés aux élèves des écoles rurales qu'il est possible d'identifier dans les sources sont significativement des problèmes de calcul de prêt à intérêts. Voir par exemple l'extrait du cahier d'écolier de Clément Vasserot daté de 1783 reproduit par Anne-Marie GRENET-ABISSET, *La route réinventée : les migrations des Queyrassiens aux XIX^e et XX^e siècles*, Grenoble, PUG, 1994, p. 150.

52. Michel VOVELLE, « Y a-t-il eu une révolution culturelle... », art. cité, p. 134.

53. Pierre Caspard écrit justement que « l'âge de réception élevé, la gamme toujours plus large des savoirs exigés, le consensus pour distinguer et classer, l'idéologie du progrès individuel et collectif, la coéducation des sexes et la parité des attentes dont ils ont l'un et l'autre été l'objet [sont] autant de traits qui [...] n'ont pas de rapport essentiel avec la communion eucharistique mais sont clairement l'expression de principes et de valeurs adoptés par les démocraties locales » : Pierre CASPARD, « Examen de soi-même, examen public, examen d'État. De l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI^e-XIX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, vol. 94., 2002, p. 17-74.

54. Réponse reproduite dans Augustin GAZIER (éd.), *Lettres à Grégoire... op. cit.*, p. 119-120.

55. Sur les réserves nombreuses des Lumières sur l'instruction des humbles, se référer à Harvey CHISICK, *The Limits of reform in the Enlightenment. Attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth century France*, Princeton, Princeton University Press, 1981.

56. Bronislaw BACZKO, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982 ; Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981.

57. Se référer entre autres à Marcel GRANDIÈRE, *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998 ; ou Marguerite FIGEAC-MONTHUS, *Les enfants de l'Émile ? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*, Bern, Peter Lang, 2015.

58. Natif de Clermont-Ferrand, il a semble-t-il enseigné au collège de Thiers (localité de plus de 10 000 habitants à la fin du XVIII^e siècle), avant de devenir maître d'école de

village. Voir Philippe BOURDIN, « Instruire le peuple enfant. Autour de Jacques-Antoine Dulaure et du second Directoire, *Dictionnaire des usages socio-politiques (1770-1815)*, fasc. 6, Paris, Klincksieck, 1999, p. 91-93.

59. Fait rapporté par Edwy PLENEL, *La République inachevée : l'État et l'école en France*, Paris, Payot, 1985, p. 148.

60. Voir notamment François CADILHON, « Lumières provinciales et révolution pédagogique : les obscurs Rollin de Bordeaux à la fin de l'Ancien Régime (1762-1789) », *Revue du Nord*, t. LXXVIII, 1996, p. 667-678.

61. AD du Puy-de-Dôme, 1 G 1755, Lettre de Pierre Vaureix à l'évêque de Clermont, 3 mai 1788.

62. Voir Marguerite FIGEAC-MONTHUS, *Les enfants de l'Émile ?... op. cit.*, p. 122.

63. Côte SIMIEN, « La cour de récréation révolutionnée (de la fin de l'Ancien Régime à l'Empire) », dans Caroline Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Toulouse, Éd. Midi-Pyrénéennes, 2016, p. 32-39.

64. Parmi d'autres, on la retrouve chez Rolland d'Erceville : voir Paul GERBAUD, « Vers l'école républicaine : Rolland d'Erceville et son projet d'éducation nationale », *Revue du Nord*, t. LXXVIII, 1996, p. 679-693.

65. Sur son parcours révolutionnaire, se référer à Hans-Christian HARTEN *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*, Munich, Oldenbourg, 1990, p. 388-395 ; ou encore à Madeleine SCHNERB, « Les idées d'un instituteur à l'époque de la Révolution », *Revue d'Auvergne*, vol. 4, 1930, p. 81-88.

66. Sur Oberlin et ses expériences pédagogiques, se référer à Loïc CHALMEL, *Oberlin. Le pasteur des Lumières*, *op. cit.* Nous nous appuyons pour la suite sur les sources reproduites dans ce travail.

67. Cité par Loïc CHALMEL, *Oberlin... op. cit.*, p. 105.

68. Edward P. THOMPSON, *Les usages de la coutume... op. cit.*, p. 62.

69. Oberlin était rémunéré par le consistoire et ne dépendait pas financièrement des habitants de sa paroisse pour sa survie. En outre, sa renommée régionale et ses innovations pédagogiques lui valaient la sympathie des milieux de la bourgeoisie strasbourgeoise, qui n'hésitaient pas à placer leurs enfants en pension auprès de lui, moyennant le paiement de substantiels loyers. Cette élite urbaine multiplia par ailleurs les actes de donations pour soutenir ses expériences scolaires.

70. Jacques BERNET (éd.), *Le journal d'un maître d'école... op. cit.*, p. 75.

71. Voir Marcel GRANDIÈRE, « Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744 », *Histoire de l'éducation*, vol. 81, 1999, p. 35-62.

72. AN F¹⁷1002 , Plaq. 2, n° 155, Lettre de Jean-Baptiste Michaud à Gilbert Romme, 24 novembre 1792.

73. *Conduite des Écoles chrétiennes. Divisée en deux parties. Composée par Messire De La Salle, Prêtre-Docteur en théologie, et Instituteur des Frères des Écoles Chrétiennes*, Lyon, Chez Rusand, 1819, p. 158-159.

74. Sur la méthode « simultanée », voir les explications de Roger CHARTIER, Marie-Madeleine COMPÈRE et Dominique JULIA, *L'éducation... op. cit.*, p. 114-117.

75. Edward P. THOMPSON, *Les usages de la coutume... op. cit.*, p. 62.

76. Se référer à la synthèse historiographique proposée par Patrick FOURNIER, « Une histoire des techniques pour quoi faire ? Quelques orientations pour l'époque moderne », *Siècles*, n° 22, 2005, p. 95-107. Voir également Maurice DAUMAS, *Le cheval de César, ou le mythe des révolutions techniques*, Paris, Éd. des archives contemporaines, 1991.

77. René GREVET, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835). Laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2001, p. 247-248.

78. C'est peut-être dans les propos de ceux des villages qui déploraient l'absence de maître d'école en leur sein que se mesure le mieux l'importance attribuée à sa présence pour la perpétuation du groupe villageois. En 1789, une dizaine de communes du Bas-Dauphiné (actuel département de la Drôme) exprimaient par exemple leurs regrets à cet égard et témoignaient en cette occasion, d'une manière ou d'une autre, du sentiment d'inaccomplissement qu'elles éprouvaient par le défaut de régent. Comme l'affirmaient les habitants de la paroisse de Montoisson, qui plaçaient en tête de leur dépenses annuelles l'entretien d'un maître d'école, la présence de ce dernier au village tenait bien, désormais, des « dépenses indispensables » de la communauté. Ces doléances sont conservées aux AD de la Drôme, C 3 à 5, Réponses des communautés aux questions posées par les procureurs généraux syndics des États de Dauphiné, printemps 1789.

79. Sur cette notion, voir Jean-Charles BUTTIER, « Un exemple de transfert pédagogique : le catéchisme politique », *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, n° 48, 2012-4, p. 527-547.

80. Sur les pratiques pédagogiques révolutionnaires en milieu rural et leur ancrage dans le tissu local, voir Côme SIMIEN, *Des instituteurs aux maîtres d'école... op. cit.*, p. 1040-1148.

RÉSUMÉS

Le présent article se propose d'interroger plusieurs hypothèses formulées par Michel Vovelle à l'égard de l'accès des humbles à la culture écrite et du rôle du maître d'école comme « intermédiaire culturel » au XVIII^e siècle. Les enseignants du monde rural français assurèrent-ils la descente dans le corps social d'une culture voulue par les élites pour le peuple ? Comment expliquer la diffusion accélérée des écoles dans le monde rural à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle ? Serait-ce le fruit de la diffusion des idées des Lumières au village ? Comment comprendre l'absence de corrélation entre taux d'alphabétisation et couverture du territoire en écoles ? L'état actuel des connaissances nous permet de proposer quelques réponses à ces questions : la place singulière acquise par l'école au sein des communautés villageoises explique bien plus que l'influence des Lumières le nombre accru d'écoles au XVIII^e siècle ; elle limitait de fait aussi la capacité des maîtres à jouer un rôle de médiateur des idées nouvelles au village.

This article sets out to question several hypotheses put forward by Michel Vovelle concerning the access of the humble to written culture and the role of the school master as “cultural intermediary” in the 18th century. Did the teachers of rural France ensure the dissemination in

society of a culture defined by the elite for the masses? How are we to explain the rapid growth of schools in rural areas from the second half of the 18th century? Was it as a result of the arrival of the ideas of the Enlightenment in the villages? How are we to understand the lack of correlation between levels of literacy and the presence of schools across the country? The current state of research allows us to put forward some responses to these questions: the remarkable place acquired by the schools at the heart of village communities explains the increased number of schools in the 18th century much better than the influence of the Enlightenment; it also served to limit the capacity of the masters to play a mediating role in the new ideas of the village.

INDEX

Keywords : School, Village communities, Cultural intermediaries, Enlightenment, Literacy

Mots-clés : École, Communautés villageoises, Intermédiaires culturels, Lumières, Alphabétisation

AUTEUR

CÔME SIMIEN

Université Clermont Ferrand Auvergne